

Artículos centrales

De la Construcción de una herramienta
para la intervención en el conflicto social
y sus manifestaciones en la escuela
a la legitimación de una política para el sistema
educativo de la Provincia de Buenos Aires

Eliana Vasquez*

Fecha de recepción:	31 de octubre de 2019
Fecha de aceptación:	1 de noviembre de 2019
Correspondencia a:	Eliana Vasquez
Correo electrónico:	elianagricelv@yahoo.com.ar

- *. Eliana Vasquez es Lic. En Trabajo Social, profesora e investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP y de la UNAJ. Es Directora de Género, Diversidad y Derechos Humanos de la Prosec. de DDHH de la UNLP y fue Coordinadora Académica de la Carrera Profesorado en Trabajo Social de la FTS de la UNLP. En el Sistema Educativo Provincial fue Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE entre el año 2011 y 2015 y autora junto a su equipo de gestión de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos de NNyA en el escenario escolar.

Resumen:

El presente artículo pretende compartir algunas reflexiones respecto de cómo las decisiones de gestión, en este caso en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, tienen una impronta eminentemente política e ideológica que da cuenta de cierta forma de entender a la sociedad y al Estado, a las instituciones y sus dinámicas y a los sujetos.

En esta oportunidad, daremos cuenta del modo en que pensamos la intervención sobre el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela a partir de una herramienta que se construyó desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: se trata de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Escenario Escolar.

Palabras clave: Educación - Conflicto Social - Intervención.

Summary

The aim of this paper is to cast some light on the influence of ideological and political context on governmental management decisions; in this case referring the educational policy of the Province of Buenos Aires. These policies are clearly related to how the state, the society, institutions and individuals are perceived.

We will give an account of the process of construction of a specific tool to deal with the impact of social conflict on the school. This tool was called Guideline for the Intervention in Conflict Situations and Violation of Rights of Children and Adolescents in the School and was developed by the Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy of the General Directorate of Culture and Education of the Province of Buenos Aires.

Key words: Education - Social Conflict - Intervention.

Introducción

El presente artículo pretende compartir algunas reflexiones respecto de cómo las decisiones de gestión, en este caso en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, tienen una impronta eminentemente política e ideológica que da cuenta de cierta forma de entender a la sociedad y al Estado, a las instituciones y sus dinámicas y a los sujetos¹.

En esta oportunidad, daremos cuenta del modo en que pensamos la intervención sobre el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela² a partir de una herramienta que se construyó desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social³ de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires⁴: se trata de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de De-

1. Considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura -por ejemplo el/la/le niño/niña/niño- y, dado que aún no hay consenso en las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para las nominaciones el género masculino advirtiendo que el mismo, como equivalente de toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

2. Utilizo el plural ya que las reflexiones que presento representan la síntesis de algunas discusiones con colegas e integrantes de equipos de trabajo con quienes he transitado diferentes instancias de mi trayectoria profesional.

3. De ahora en más DPCyPS.

4. Donde me desempeñé como Directora entre los años 2011 y 2015 y de la que dependen los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Bs As, los Centros Educativos Complementarios y los Equipos Interdisciplinarios Distritales: Equipos Interdisciplinarios de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia y Centros de Orientación Familiar). También, los Equipos Distritales de Inclusión.

rechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Escenario Escolar.⁵

Se toma como paradigmática a dicha herramienta ya que en la misma se pusieron en juego definiciones donde las dimensiones de lo teórico y epistemológico, lo político, lo ideológico, lo metodológico y lo ético, atravesado por una mirada pedagógica quedan claramente expresadas.

La Guía, tuvo el propósito de constituirse, por un lado, en un recurso de apoyo y consulta permanente para favorecer la construcción de buenas prácticas en lo vinculado a la intervención en las expresiones del conflicto social en la escuela, y, por el otro, se configura como una de las formas en las que se materializa la política de cuidado hacia todos quienes habitan las instituciones educativas.

El artículo presenta una Introducción, un primer apartado donde se plantea el modo en que entendemos al conflicto social y cómo se expresa en la escuela; un segundo apartado donde se resalta la importancia de sostener una lectura de la vida institucional y de los conflictos en clave relacional y situacional, luego otro donde se enuncia al enfoque de derecho y a las políticas de cuidado como perspectivas de trabajo para la intervención, un cuarto apartado donde se aborda la cuestión de la Intervención y su impronta en la escuela desde la perspectiva del Trabajo Social y un último momento donde se dejan planteadas algunas consideraciones respecto de la legitimación de esa política educativa y ciertos interrogantes vinculados con el cambio de paradigma que expresan algunos de los documentos que están circulando actualmente desde la Dirección General de Cultura y Educación.

De cómo entendemos al Conflicto como constitutivo de lo social y de lo educativo

En el escenario escolar suelen presentarse situaciones que expresan la conflictividad social y que asumen distintas configuraciones: conflictos en las tramas relacionales, condiciones de extrema vulnerabilidad psico-socio-afectiva, situaciones de vulneraciones de derechos hacia Niños, Niñas y Adolescentes⁶, entre otras. Mientras que algunas de esas situaciones son habituales y ocurren asiduamente en las escuelas, otras denotan un carácter extraordinario y, en ocasiones, dan cuenta de gran complejidad y urgencia.

Estas situaciones requieren, por un lado, la necesidad de encontrar respuestas pertinentes para intervenir con una política de cuidado hacia los NNA como también hacia los docentes, auxiliares y demás adultos de la institución. Por el otro, es necesario considerar que la conflictividad no es ajena a la escuela sino que en la mayoría de los casos se expresa en ella (...) (DGCyE: 2012: Pp17)⁷

Y se expresa en ella porque el conflicto es inherente a las relaciones sociales, forma parte de la vida institucional, de las tramas relacionales en una realidad social que es altamente compleja, dinámica y que se encuentra en permanente proceso de transformación. Siguiendo esta línea de pensamiento, el conflicto, no es un obstáculo para el trabajo en la escuela, sino que forma parte del mismo.

Aquí hay una primera apreciación que nos gustaría realizar y es la vinculada con el tratamiento que la teoría

5. Se trata de la Comunicación Conjunta 1 elaborada en el año 2012 por el Equipo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social a partir de una consulta que incluyó a las Direcciones Provinciales y de Modalidad de la DGCyE, otros ministerios y gremios docentes, que luego fue publicada por UNICEF en el año 2014, a partir de constituirse en la primera herramienta de esas características en el país.

6. En adelante NNyA.

7. DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2012). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar. Ver En: http://abc.gob.ar/psicologia/sites/default/files/guia_de_orientacion__0.pdf

social le ha dado a la noción de conflicto social y que para el campo de la investigación socioeducativa, en pos de bucear en los distintos modos de entender la función social de la escuela, Karabel y Halsey⁸, sólo por tomar un ejemplo, nombran o engloban dentro de lo que denominan Teorías Críticas o del Conflicto Social en oposición a las Teorías del Consenso. Tal como sostiene Susana Cazzaniga⁹, las teorías del conflicto, "son tributarias del pensamiento marciano (...) y ponen al conflicto como el eje que moldea la estructura social y otorga por lo tanto las condiciones de posibilidad, según algunos pensadores, de la política"¹⁰. Siguiendo a la autora mencionada, es importante quitarle, entonces, la carga negativa que en el uso coloquial y a partir de ciertas representaciones, se tiene de la categoría conflicto para avanzar en una línea de pensamiento que nos permita entender a las expresiones del conflicto social como oportunidades políticas de interpelación¹¹ a prácticas, representaciones e idearios que aparecen cristalizados e instituidos. El conflicto, viene entonces a tensionar, a poner en cuestión y esa interrogación tiene que ser reconocida en términos de oportunidad para la transformación, entrando así en el terreno de la política. Lo antes dicho, traducido al campo educativo, nos lleva a decir que las expresiones del conflicto social en la escuela, también son una oportunidad para la transformación e interpelación de los instituidos.

Otra de las cuestiones a considerar, se vincula con el posicionamiento que sostenemos, respecto de que, si bien ciertas situaciones tienen su expresión singular en sujetos determinados, las mismas no hablan sólo de ellos, sino que mucho nos dicen respecto de sus comunidades de pertenencia. Cada sujeto dice algo de su grupo de convivencia, de su grupo de referencia y de la sociedad en la que vive.

"(...) En la emergencia de ciertos problemas en la escuela es donde hace síntoma algo de la vida social o algo de la vida institucional. Las dos situaciones son las habituales o frecuentes. Algo de

la vida social del chico o, a veces, de los maestros hace síntoma en la escuela. O a veces es la propia dinámica de la institución escolar la que produce la expresión de algún individuo en un síntoma. Puede ser una conducta destructiva, una violencia, la cuestión del suicidio, las conductas autoagresivas. (...) La escuela no puede estar ajena a los síntomas de tipo social o a los síntomas de tipo institucional, y no debe admitir la expulsión de esos síntomas cuando aparecen en el seno de la institución (...) si hay un suicidio (...) no importa que el chico se mate en su casa, en el río o en la casa de la abuela, o que lo haga en la escuela. Ese es un chico que pertenece a la comunidad escolar. Y cuando alguien tiene una muerte auto-provocada, representa algo de esa comunidad en la vida de esa persona y en el grupo social. Por lo tanto, se plantea como un tema de la escuela" (Galende, 2005: Pp15-16).

Por lo antes dicho, desde la Guía de Orientación¹² se sostiene que es un error asumir de manera naturalizada que la escuela es un lugar donde no deberían manifestarse los conflictos; desde esa perspectiva, se tensiona la idea que los entiende como "expresiones particulares o casos individuales", "o familiares" ya que, como se ha expresado, no puede dejar de considerarse la dimensión social- comunitaria- institucional, como constitutivas de los modos en que se expresa la cuestión social en la escuela. Sostenemos, entonces, una matriz crítica desde la que se tiende a problematizar los procesos o las situaciones que suceden en el escenario escolar entendiendo que no pueden ser pensadas como "naturales" ni a la escuela como un espacio cristalizado que "es de un modo y siempre fue así".

Se entiende al campo educativo desde una perspectiva compleja y la complejidad está concebida como una reforma profunda de pensamiento, una opción epistemológica que es, en sí misma, objetivo y métodos educativos. Es entonces nuestra mirada sobre el mundo y

8. Ver Karabel, J. y Halsey, H. (1976). La investigación educativa: una revisión e interpretación. En J. Karabel y H. Halsey (comp.), Poder e ideología en educación. Nueva York: Oxford University Press

9. Cazzaniga, Susana. Conflicto y conflictividad social: dos categorías válidas para comprender la pobreza y la intervención profesional, en Bertolotto y Lastra (comps) -Políticas públicas, Conflictividad social y pobreza-. (Pp 35-41) CEFOMAR, 2009.

10. Ibidem 9. Pp39.

11. Se toma el concepto de Hernández Zamora quien entiende a la interpelación como el conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad en las cuales un sujeto se reconoce (1992)

12. Cada vez que se haga referencia a la Guía o Guía de Orientación hacemos referencia a la Comunicación Conjunta 1 elaborada en el año 2012 por el Equipo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que luego fuera publicada por UNICEF en el año 2014

sobre las cosas la que conviene interrogar (Morin, 2004, p. 463).

Siguiendo esta línea de pensamiento, retomamos el planteo de Morin y Pakman (1994) quienes afirman.

“De este modo, la complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero vuelve prudentes a los conocedores atentos, dado que no permite dormirse en la mecánica aparente y la trivialidad supuesta de los determinismos. Ella muestra que no es prudente encerrarse en el fenómeno de lo contemporáneo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente dándose de la misma manera. (1994: p17)”

De conflictos y violencias. La dimensión relacional.

“Se entiende a las instituciones como construcciones simbólicas, imaginarias y materiales, generadoras del lazo social que posibilita la filiación, la capacidad de una generación de alojar a otra como parte del entramado social”. (Malacalza, S y Cruz, V; 2009: Pp5-6)

La escuela es, desde los aportes de Daniel Filmus (2001:154), la resultante de determinaciones objetivas y subjetivas que entran en juego en los destinos de los sujetos, demostrando “como se ven en la imagen en espejo que les devuelven las instituciones por las cuales transitan”, Desde esta perspectiva y como se viene sosteniendo, las formas de producción institucional están atravesadas por lo histórico- social por lo cual no pueden pensarse como universales ni atemporales.

La institución escuela es, entre tantas cosas, un escenario de encuentro con otros, con pares, con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cada quien igual al otro en tanto sujeto de derecho a la educación, pero al mismo tiempo tan singular y diferente.

Se piensa, como referimos en el párrafo anterior, a la escuela como escenario. El escenario es el lugar donde las escenas se producen. Pensar y analizar lo que sucede en la escuela desde las escenas, nos permite hacer lecturas en clave de proceso, desde un enfoque situacional y relacional, lo que da lugar a entender que las dinámicas de las instituciones, de los grupos, los comportamientos de las personas, hablan de nuestras sociedades.

Lo antes dicho, se configura como encuadre que permite contextualizar y otorgarle sentido y organización a lo que sucede y a lo que nos- sucede, trascendiendo, entonces, lecturas que miren las situaciones como si estas fueran una fotografía, con lo que ello conlleva en términos de deshistorización de los procesos que se pretenden analizar.

En el cotidiano del escenario escolar se presentan conflictos de diversa índole. Algunas explicaciones sobre la conflictividad apuntan a las diferencias (culturales, sociales, étnicas, generacionales, de género). Sin embargo, se sostiene que no es la diferencia la causa del conflicto, sino la negación de la misma, lo que se configura y se materializa en el no reconocimiento del otro como un igual y diferente a la vez. Las diferencias, entonces, son sólo distinciones y esas distinciones no pueden ser leídas en términos de jerarquías.

Siguiendo el desarrollo teórico de autores como Carina Kaplan, se comparte con ella que la violencia que se expresa en las instituciones sociales y, entre ellas las educativas, es siempre relacional, socialmente construida y se refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales.

(...) si se amplía la lente (...) retrataría toda la riqueza y la complejidad de esa institución social. Un hecho de violencia es solo una instantánea. Existe, desde ya, pero no es reductible a todo lo escolar. Las relaciones sociales de los alumnos con sus pares y con la autoridad son dinámicas, cambiantes y en proceso. No son relaciones intrínsecamente peligrosas o amenazantes; aunque la aparición de actos de violencia de gravedad así los haga aparecer. (DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP – UNICEF; 2014: Pp 80)

Si se considera el carácter relacional, entonces, se puede dar cuenta que las personas se vinculan a sociedades y a épocas determinadas donde las biografías individuales están imbricadas en las estructuras sociales y en los tiempos históricos (Kaplan, Bracchi y otros; 2014)

Carina Kaplan (2006) reafirma, de este modo, que no es posible concebir la existencia individual de modo independiente de la existencia social ni las trayectorias educativas escindidas de las trayectorias sociales de los sujetos. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes construyen su subjetividad en relación con los otros: las familias

(desde sus diversas configuraciones), las comunidades, la escuela, los medios de comunicación, las tecnologías de la información y de la comunicación, entre otros.

Siguiendo esta línea de análisis, es importante destacar el carácter también dinámico de todas las formas de vinculación. Los espacios de poder y la asimetría de fuerzas, que suelen constituir uno de los escenarios donde se despliegan ciertas situaciones de conflicto, también pueden revertirse o modificarse al tiempo que varíen las condiciones de contexto.

La escuela, lejos de ser un espacio aislado de la sociedad, la integra y la expresa, está inmersa en ella como toda institución social, y es atravesada por los conflictos que impregnan a cada uno de los sujetos que conforman la comunidad educativa. No pueden pensarse los problemas sociales como ajenos a ella, porque quienes van a la escuela los padecen tornando más difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera.

Se reafirma entonces la importancia de sostener una mirada que considere la lectura de las situaciones desde esta idea de escenario escolar ampliado ya que la misma da cuenta del sostenimiento de miradas y análisis en clave de proceso, que reconocen las condiciones históricas y sociales y que en muchas ocasiones no tienen que ver con lo que produce la propia institución.

“(…) Poner la experiencia del sujeto y su cuerpo en el centro de la escena nos permitirá encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones, luchas emergentes, formas heterogéneas, difusas y yuxtapuestas que aparecen en la vida cotidiana de las prácticas, las instituciones y de las políticas públicas. Entender los múltiples atravesamientos entre la vida barrial y la escolar en conexión con las políticas, resulta indispensable para comprender algunas de las tensiones, posibilidades e imposibilidades que a diario atraviesan la vida escolar. Las marcas de lugar y la configuración territorial importan respecto de cómo las escuelas producen esas marcas y, por el otro, cómo esas

marcas territoriales se expresan en la vida escolar”¹³ (Grinberg, S y Porta, L; 2018: Pp 11)

Es importante aclarar que no todos los conflictos en la escuela constituyen hechos de violencia. Cada situación debe ser trabajada en contexto y desde una mirada situada para poder, en una primera instancia, determinar qué tipo de situación es la que se configura y analizar cuáles son las implicancias de la misma en la vida institucional y en los sujetos que la habitan¹⁴. Claro que, como ya se ha expresado, siempre habrá conflicto ya que el mismo es inherente a las relaciones sociales; la cuestión, en todo caso, radica en cómo abordarlo. Conflicto no es sinónimos de violencia.

Por ello, se sostiene una posición que no acuerda con la expresión “violencia escolar”.

“Llegado a este punto, se hace imprescindible abandonar de una vez, la costumbre de adjetivar la violencia como escolar (o infantil o juvenil) porque esta no es intrínseca a la escuela ni a los niños o jóvenes. La violencia es siempre relacional, socialmente construida y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales. (DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP – UNICEF; 2014: Pp27)”

De las Políticas de Cuidado

Otra de las perspectivas sostenidas, no sólo para trabajar desde la Guía de Orientación, sino para definir los lineamientos de toda la política de convivencia de la DPCyPS¹⁵, fue la anclada en lo que llamamos políticas de cuidado.

“El concepto de políticas de cuidado surge ligado a la equidad, la participación, la igualdad y a la democracia. De hecho, comienza a tomar fuerza cuando los feminismos de los años setenta visibilizaron el cuidado como eje de análisis en el campo de las ciencias sociales, dando cuenta de cómo

13. Grinberg S-Porta L. Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión Sudamérica | Nº9 - 2018.

14. Ver Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y Juventudes (2014). En: modulo_unicef_violenciasyescuelas.pdf

15. Desplegada entre los años 2011- 2015.

históricamente el mismo fue una responsabilidad de las mujeres en el ámbito privado, omitiéndose la responsabilidad de los varones y el Estado”¹⁶ (Bracchi, 2017:Pp 55)

Esta perspectiva estuvo presente desde el inicio. Como práctica democrática y participativa, desde el primer borrador de la herramienta orientativa para la intervención, se fue transitando un amplio proceso de consulta desde la firme convicción de que es la construcción colectiva la que legitima las propuestas y les da vida al interior de las instituciones.

Avanzar en el trabajo desde la construcción colectiva en tanto mirada de cuidado, sosteniendo que la participación construye poder y ciudadanía, y asumir la responsabilidad en la toma de decisiones respecto de la impronta que asume la gestión, también da cuenta de una perspectiva política: los procesos de interpelación y transformación en los modos de desplegar las intervenciones, la consideración de otras formas posibles para abordar las situaciones, la orientación respecto de los caminos a seguir, la definición de estrategias institucionales favorecedoras de la construcción de prácticas cuidadosas de NNyA y docentes en la escuela, nunca pueden definirse desde el nivel central de la gestión provincial en soledad; debe ser la consecuencia de un amplio consenso para el que es necesario la participación de múltiples actores de la Dirección General de Cultura y Educación, (entre ellos, invaluable fue la participación y las apreciaciones de las estructuras territoriales pertenecientes a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social¹⁷), como así también de otros organismos del Estado y de la sociedad civil. Se cuida, entonces, cuando se consulta, cuando se hace parte al otro, cuando se lo habilita a decir, cuando se pone en valor aquello que se recoge en la escucha, cuando se discuten los fundamentos que sostienen tal o cual decisión, cuando se legitima a los otros como actores fundamentales del contrato que cada día se renueva en las escuelas con los NNyA, las familias y las comunidades y también cuando se toman decisiones explicando el sentido de las mismas. La impronta de una gestión participativa, no implica correrse de asumir la responsabilidad de la

toma de decisiones, sino más bien “abrir el juego” en la búsqueda de la construcción de legitimidades que permitan que las herramientas propuestas cobren vida en la cotidianeidad de las instituciones y que sean, además, las mejores herramientas que se puedan construir para un determinado tiempo y un determinado contexto, en tanto expresión de la síntesis de aportes de profesionales con enorme experiencia en la intervención en situaciones complejas, referentes gubernamentales, expertos en determinados temas, representantes de los trabajadores, entre otros.

“(…) la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social no sólo ha elaborado esta guía sino que la ha puesto a consideración de todas las Direcciones de Niveles y Modalidades de Enseñanza y el Área de Legal y Técnica de la Dirección General de Cultura y Educación. Al mismo tiempo se ha abierto una instancia de consulta con representantes de diferentes organismos provinciales con el objeto de obtener un documento lo más acabado posible para el actual momento histórico. La ronda de consultas incluyó a representantes de diferentes organismos, como el Área de Políticas de Género y la Subsecretaría de Salud Mental y Atención a las Adicciones (Ministerio de Salud), la Dirección de Educación y Capacitación (Secretaría de Niñez y Adolescencia), la Dirección General de Coordinación de Políticas de Género (Ministerio de Justicia y Seguridad), el Juzgado de Responsabilidad Penal Juvenil y distintos Gremios Docentes.(DGCyE-UNICEF; 2014: Pp13)

La función de cuidado de NNyA y de los docentes es una de las responsabilidades del Estado. Por ello, la Guía, como se ha dicho al inicio, se plantea como una herramienta de gestión para la intervención en situaciones de conflictividad y de vulneración de derechos, y también como una herramienta que avanza en una política de cuidado para todos los que habitan la institución escolar. Así es, que se cuida a los niños cuando los equipos institucionales (en tanto funcionarios del Estado con responsabilidades de cuidado en la escuela

16. Bracchi, Claudia (2017). -Democracia, Participación, Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado-, en Revista Voces en el Fénix, año 8 N° 62, junio, pp 52-59.https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix%2062%20baja.pdf

17. Nos referimos especialmente a la Mesa de Gestión Psicoeducativa que es la Mesa que permite el contacto y la comunicación permanente con los Inspectores/as de Enseñanza de la Dirección. A la misma asiste un Inspector/a referente de cada una de las 25 Regiones Educativas en que está organizado el Sistema Educativo. Las reuniones son mensuales y es el espacio primario que desde nuestra gestión se utilizó para la presentación de propuestas, discusión sobre las mismas, evaluación, entre otros. Cada participante de la Mesa, luego reproduce el temario con todos los inspectores de la Modalidad de su Región.

la), intervienen en situaciones que los afectan sean del tipo que sean; y se cuida a los docentes cuando se los acompaña en procesos formativos, se los orienta y se les proponen pautas y/o sugerencias claras que fortalezcan sus intervenciones profesionales y que los corran de miradas ancladas en el sentido común con lo que ello puede implicar en términos de despliegue de prácticas revictimizantes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se entiende que la historia nunca comienza cuando un nuevo equipo se incorpora a la gestión; es necesario reconocer y dar lugar a las historias institucionales, los marcos normativos y organizacionales, las identidades construidas y atribuidas, los sentidos que construye la experiencia escolar, entre tantas otras cuestiones. No se sostiene, entonces, una mirada fundacional ya que la Guía recoge las mejores prácticas de las estructuras territoriales que pertenecen a la Dirección¹⁸ y de distintas instituciones; las ordena, las define, las problematiza, las sistematiza, en fin las objetiva en pos de la construcción de un encuadre que oficie como piso común para el desarrollo de intervenciones escolares ancladas en el enfoque de derechos.

El marco legislativo que sostiene las orientaciones que la Guía presenta se basa en un amplio plexo normativo, que considera tanto Leyes Nacionales como Provinciales¹⁹. De estas últimas, se destacan la Ley de Educación Provincial N° 13688, que define a la Educación como derecho social universal como así también la Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, inscripta en la normativa internacional establecida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que reemplaza al Decreto Ley 10.067/83. Las definiciones que la guía plantea y el tipo de intervenciones que refiere pretenden traducir y materializar el horizonte garantizado por las leyes que protegen los derechos de las infancias y que enuncian la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar los mismos nombrando a los NNyA como sujetos de derecho.

Asimismo, se sostiene que las herramientas de trabajo y de gestión, no se construyen de una vez y para siempre: representan puntos de partida, nuevos pisos desde

donde pensar la escuela y las tramas relacionales que en ella se expresan. Si se afirma, como se viene planteando, que la realidad social es compleja, dinámica y se encuentra en permanente proceso de transformación, las herramientas de gestión institucional tienen que ser lo suficientemente flexibles para ir acompañando esos cambios atendiendo a los nuevos modos que asumen las manifestaciones del conflicto social en las escuelas.

Sostener una mirada de cuidado, también está en relación con reconocer que, en ciertas ocasiones, la escuela sola no puede ni debe, por lo que es fundamental diseñar estrategias de intervención en el marco del principio de corresponsabilidad que instala el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de NNyA.

“La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales. En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores deben amalgamarse en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema”. (DGCyE- UNICEF; 2014: Pp17)

Dice Estanislao Antelo (2005) que la escuela es uno de los pocos y últimos lugares donde la gente está junta de alguna forma, haciendo alguna otra cosa que no sea consumir o lincharse²⁰. La escuela es la única institución que tiene la posibilidad de ser habitada por tantos NNyA juntos, durante tantas horas, todos los días.

18. Ellas son las/os Inspectores de Enseñanza, los Equipos de Orientación Escolar, los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EDIA, EIPRI, COF), Equipos de Inclusión y las instituciones que dependen de la Dir de PCyPS, los Centros Educativos Complementarios.

19. http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/guia_de_orientacion__0.pdf. Ver pág. 19-22.

20. Antelo, Estanislao. -La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia-. Disponible en <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>

Sostener una mirada de cuidado es una forma de pensar las relaciones humanas que, para el caso de las escuelas, se erige como marco para construir relaciones pedagógicas basadas en la preocupación (y ocupación) por el otro, con lo que significa en relación a la instancia de definir y desplegar prácticas de enseñanza y acompañar procesos de aprendizaje; en relación a la generar y sostener las condiciones necesarias para que todos puedan habitar las instituciones educativas y en relación a desarrollar políticas preventivas e intervenciones en el marco de las situaciones de conflicto o de vulneración de derechos.

El autor antes mencionado, también dice refiriéndose a la falsa antinomia entre enseñar y asistir, que asistir es responder, es estar en algún lugar, es estar presente, por lo cual enseñanza y asistencia no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. El cuidado, las políticas de cuidado, tienen que ver con esa idea de estar en el lugar de la referencia significativa, donde quien cuida, está disponible y quien es cuidado sabe de esa disponibilidad y disposición.

Por ello, es necesario avanzar en experiencias donde se materialicen en prácticas sociales e institucionales entornos de cuidado para NNyA, pero también para los docentes. Es justamente en este punto donde la Guía, a nuestro criterio, da un salto cualitativo cuando se piensa como una herramienta de la política pública que pretende cuidar a los NNyA que habitan las escuelas, pero también tiene el propósito, como ya se ha dicho, de “cuidar a los que cuidan”, los docentes.

“(…) El trabajo de cuidado (...) genera lazos de proximidad entre dos o más personas, cara a cara, en una situación de dependencia o interdependencia, donde una es tributaria de la otra y viceversa para su bienestar. El derecho al cuidado, en tanto derecho universal (...) implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas. Es también una concepción pedagógica que garantiza la única manera posible de enseñar y aprender en las escuelas”²¹ (Kaplan, Melo, Vasquez, 2017; Pp 41)

De los modos de nombrar, la Intervención y el Trabajo Social

Atender las situaciones de conflicto y de vulneración de derechos requiere, en principio reconocer la particularidad que asume la intervención en el escenario escolar. No se trata de acciones desplegadas por equipos que integran los Centros de Atención Primaria de la Salud, por los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos, los Juzgados de Familia, el Hospital o una Organización de la Sociedad Civil, más allá que desde el enfoque que se viene sosteniendo se articule de manera corresponsable (en las situaciones que así lo requieran), con otras instituciones. Se trata de intervenciones que portan una marca singular y es la impronta pedagógica que las mismas deben considerar.

Esto quiere decir que el enfoque integral que se sostiene, incluye distintas dimensiones para el trabajo: intervenciones en la singularidad, áulicas, institucionales y comunitarias, pero esas situaciones que configuran la expresión de un problema social, de un conflicto, de vulneraciones de derechos, deben poder ser objetivadas para que, en el marco de un trabajo pedagógico, puedan ser trabajadas desde el despliegue de procesos de problematización y reflexión. Esto quiere decir que, para el caso de las instituciones educativas, la intervención debe incluir esa dimensión de trabajo: pasada la urgencia que, en ciertas ocasiones, las situaciones conllevan, se convierte en imperativo que las mismas sean abordadas como contenidos a ser enseñados y aprendidos. Se está en una escuela, y desde esa institución, no se puede perder la oportunidad de transformar en situación de enseñanza lo que sucede en la vida cotidiana de los sujetos, de los grupos y en la propia institución.

Todo acto pedagógico configura un encuentro, da cuenta de una relación en la que puede expresarse y articularse lo social con lo individual, lo pasado con lo presente y el futuro. Además, todo lo que es enseñado y aprendido en la escuela desde un proceso de desnaturalización, problematización y reflexión, se convierte en ejercicio de promoción y prevención que permite revisar las propias prácticas, las prácticas institucionales y las prácticas sociales. Es importante poner de relieve el lugar estratégico que tienen las instituciones educativas en la reproducción o cuestionamiento de los valores, actitudes, prácticas, desplegadas en los

21. Kaplan, C; Melo, A; Vásquez, E. (2017). Políticas de cuidado en la Escuela: Aportes para trabajar problemáticas del suicidio e intentos de suicidio. Publicación UNICEF- DGCyE.

procesos de socialización, cuando se pretende que los mismos estén fundados en la perspectiva de los derechos humanos.

Las situaciones que se abordan en la Guía podrían suceder tanto en el contexto de la escuela como en su comunidad de referencia, y podrían afectar tanto a los niños, niñas y adolescentes como a los demás actores institucionales. Ellas son: violencia en el contexto familiar y maltrato hacia NNyA; presunción de abuso sexual hacia NNyA, violencias en el espacio escolar, fallecimiento, intento de suicidio y suicidio, NNyA con experiencia de vida en calle, trabajo de NNyA, NNyA extraviados, consumo problemático de sustancias, y NNyA en situación de trata. Cada una de esas situaciones se abre y se la resitúa en función de los contextos donde pueden suceder, según el o los sujetos afectados y quién o quiénes son los responsables de esa afectación, según el entorno que rodea la situación, las instituciones con las que la comunidad cuenta en términos de abordaje corresponsable, entre otras.

Los modos de nombrar no son casuales. La herramienta de intervención se llama Guía de Orientación; y ese nombre tiene que ver con el sentido u objetivo de la misma, que está relacionado con proponer pautas, indicaciones o sugerencias, orientaciones para la intervención brindando aportes conceptuales y prácticos necesarios de ser considerados cuando ciertas situaciones se expresan en la escuela. Cada una de esas situaciones son comprendidas a partir de un marco referencial y normativo que da cuenta de la posición teórica, político ética y metodológica que se sostiene. No se puede avanzar en el cómo de la intervención, expresado en la dimensión metodológica de la misma, sin tener claridad respecto del qué, por qué y para qué.

Asimismo, se decidió que la Guía cuente con un protocolo como Anexo: el mismo especifica de manera genérica el procedimiento a seguir, pero se aclara que refiere y está en diálogo con las definiciones de la Guía. Hoy se puede visualizar la proliferación de Protocolos de Intervención: al momento de elaborar la Guía se sostuvo como criterio que trabajar desde la construcción de un Protocolo solamente, hubiese dado lugar a cierta rigidez en la definición de los distintos momentos de la intervención, ya que ese tipo de instrumentos hacen foco en lo procedimental, que en general aparece pautado y corre de la escena el reconocimiento de la singularidad y la complejidad que cada situación expresa. La guía no establece recetas para la intervención, orienta, pero ad-

vierte que el análisis de lo situacional define la estrategia de intervención, por lo tanto, es imposible prescribir las acciones a desplegar.

Otra de las palabras que la herramienta lleva en su nombre es Intervención. Aquí cobra especial relevancia el gran desarrollo que desde el campo del Trabajo Social se ha producido en la temática.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, cuenta entre los integrantes de sus equipos con los Orientadores Sociales. La mirada que atraviesa todo el desarrollo de la Guía, respecto de la Cuestión Social y cómo ella se expresa en problemas sociales particulares, en este caso en la escuela, tiene la marca de origen de la disciplina.

Alfredo Carballeda (2016), en un artículo llamado ¿Qué nos hace ser Trabajadores Sociales? ¿Por qué el Trabajo Social? refiere:

“(…) Entiendo que lo que nos convoca es simple y se puede expresar en pocas palabras. Nos hace querer ser Trabajadores Sociales la preocupación por el Otro expresada en la desigualdad; la injusticia, los Derechos Sociales, el padecimiento, el aislamiento, la estigmatización. En definitiva, una serie de temas que se van presentando y reformulando a través de diferentes momentos históricos y que se expresan en numerosas áreas de intervención de nuestra profesión (...) En el caso del Trabajo Social esa preocupación surge de los efectos de la Cuestión Social como expresión de la génesis de diferentes problemas sociales en distintos momentos históricos. En otras palabras, la mirada hacia la otredad, es una preocupación centrada en las desigualdades, necesidades y problemas sociales.” (Pp1)

Esa preocupación por el Otro, que en la Guía se enuncia como política de cuidado, se traduce en Intervenciones Profesionales.

“Podemos considerar a la intervención profesional como la puesta en “acto” de un trabajo o acciones a partir de una demanda en el marco de una especificidad profesional (...) esa “puesta en acto” se configura desde una matriz teórica (...); lo que hemos dado en llamar puesta en acto: lo teórico ideológico y el sentido. Son justamente estos dos aspectos los que otorgarán las caracte-

rísticas de toda intervención profesional y sobre los cuáles nos debemos una vigilancia constante o en todo caso un trabajo de elucidación (pensar lo que hacemos y saber que pensamos) en relación a la visión teórica ideológica que poseemos como trabajadores sociales y como ésta se materializa en esa acción con sentido. En este contexto la noción de sentido se torna “algo más” que un objetivo trazado en razón de una planificación de actividades al referirse al entendimiento (propio y ajeno) de los fines últimos que involucra al trabajo profesional. El sentido será deudor de la propia constitución del campo disciplinar y de la inscripción teórica, y a la vez en la misma puesta en acto producirá efectos sobre sujetos y representaciones sociales.” (Cazzaniga, S; 2009:Pp1)

Ardoino (1981) sostiene que la intervención “es un venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interroge lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido, lo ya visto”. En este sentido, la escuela se configura como un escenario privilegiado para producir conocimiento, visitar las situaciones, en definitiva, aprender.

Por su parte, Marano y D’assaro (2009) entienden la intervención como la “acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica”.

Alfredo Carballada (2006) aporta una mirada desde la corresponsabilidad que coloca a los docentes en la responsabilidad de asumir la posición que se ocupa en la escuela en tanto funcionarios del Estado. Entiende, así a la intervención, como una forma “de generar decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, donde nuevamente aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que esta aporta”.

Considerando los aportes anteriores, la intervención plantea, entonces, desnaturalizar algunos hechos o sucesos, pensar juntos, pensar situados, re-establecer la relación pedagógica a partir de la puesta en acto de un trabajo, de una acción con sentido (Cazzaniga, S; 2009) que dé curso a una situación superadora de la inicial, en el sentido de restituir los derechos vulnerados mediante políticas de cuidado para los sujetos, además de las funciones de sostén de la institución.

La intervención, siguiendo a Susana Cazzaniga es un “hacer fundado”, argumentado en un posicionamiento teórico y se materializa en una estrategia metodológica, “esto es, en un conjunto de mediaciones que dan cuenta de la intencionalidad y objetivos, y de sus “comos” particulares” (Cazzaniga, S; 2009)

De la construcción de una herramienta a la legitimación de una política. Interrogantes a partir de los vientos de cambio que atravesaron a la Provincia de Buenos Aires y al país a partir de 2015

El proceso desplegado en pos de legitimar esta herramienta, fue haciendo que paulatinamente el modo de abordar e intervenir en el conflicto social y las situaciones de vulneración de derechos en la escuela que la Guía propone, se materialice en la vida institucional.

Este proceso, incluyó la presencia de equipos de nivel central en todos los distritos de la Provincia de Buenos Aires para presentar la propuesta, el trabajo sobre la perspectiva que la misma sostiene, un enorme compromiso de los Inspectores de Enseñanza de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, quienes en distintas instancias formativas en territorio, plenarias con los equipos propios y de otras direcciones, tradujeron la política en situaciones concretas de intervención, la promoción de espacios de formación continua en las distintas temáticas que la Guía aborda, el trabajo con otros organismos y dependencias del Estado Provincial y Nacional para potenciar su implementación desde un enfoque corresponsable, el establecimiento de un Convenio con UNICEF para editarla, el trabajo conjunto y mancomunado con los gremios docentes de la Provincia que fueron quienes rápidamente compartieron que esta herramienta constituía una política de cuidado, también, para los trabajadores de la educación. Esas fueron algunas de las acciones que acompañaron ese proceso de legitimación, proceso que claramente se tiene que seguir profundizando, sobre todo si se considera que el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires está integrado por 4.800.000 estudiantes, más de 350.000 docentes que se desempeñan en 20800 servicios educativos que funcionan en un poco más de 10000 edificios.

A esta altura no es una novedad plantear que el modelo de educación, está en estrecha relación con un proyecto de país. Los últimos cuatro años, los que transcurrieron

entre diciembre del 2015 hasta el 2019, dejaron entrever perspectivas que parecerían estar en las antípodas de las que se venían sosteniendo hasta el año 2015. Asimismo, cabe destacar la posición crítica que, desde amplios sectores de la docencia bonaerense, se sostuvo en relación a muchas de las iniciativas sostenidas por la gestión política a cargo del gobierno de la DGCyE.

Para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en particular, lo antes dicho se materializa en algunas cuestiones que nos gustaría dejar planteadas sólo a modo de interrogante y también de preocupación en los párrafos que siguen, más allá que aún no pueda saberse el impacto real que las mismas tuvieron en las escuelas. Tomaremos sólo un ejemplo.

Tal como se viene sosteniendo, las decisiones y definiciones de gestión, se fundan en improntas Teórica-Epistemológicas, Políticas, Éticas y Legales que funcionan juntas y al mismo tiempo de manera articulada.

En ese sentido, tal como plantea Susana Cazzaniga (2009), la dimensión teórico epistemológica no sólo "permite intervenciones fundadas que a la vez otorgará los criterios para construir las estrategias, técnicas y procedimientos, sino que también aporta a la ruptura con las naturalizaciones (...) siempre existe un anclaje teórico, en el cual es necesario exponer las visiones, las categorías conceptuales desde donde se nombran los objetos y los sujetos involucrados en la intervención. Por otra parte, el "respecto de que intervenimos, no es una respuesta que nos da directamente la realidad, tampoco una construcción a priori, es una construcción que realizamos en relación con la comprensión de esa misma realidad". (Cazzaniga, S; 2009; Pp2)

Siguiendo esta línea de pensamiento es ese anclaje el que también da cuenta de cómo se entiende al Estado, a la Educación, a la institución escuela, al sujeto. En este sentido, no es lo mismo posicionarse en un lugar teórico que niega el conflicto o lo coloca en la responsabilidad individual, que en otro que lo entiende como constitutivo de lo social y lo educativo. Frente a ello nos preguntamos: ¿Da igual la perspectiva que sostiene la Guía de Orientación que explicita un modo de entender al conflicto social, que el material que está circulando actualmente en las escuelas del sistema educativo pro-

vincial que se enmarca en el Programa En sintonía?²² En la página de la DGCyE, el mismo así es presentado:

Es un proyecto que se compone de dos etapas, se compone de un ciclo de Talleres de Reflexión sobre capacidades emocionales, los que en el marco de la jornada escolar permitirán a los jóvenes encontrar diversas herramientas tendientes a la identificación y expresión de sus emociones, la toma de decisiones razonadas y la construcción de relaciones sociales desde una postura empática.

En el Cuadernillo para estudiantes, pueden visualizarse distintas propuestas para los talleres. Los nombres de las mismas son "Valores y Metas, Los espirales de la Ansiedad, Regulando las emociones, Reconocer y Enfrentar las trampas del pensamiento, Autorregulación de nuestro comportamiento, Resolviendo Problemas y Afrontando problemas incontrolables". Además, en un Cuadernillo para la Semana 0 en el marco de lo que se dio en llamar Proyecto Personalidad, en la página 7, se encuentra un título que dice: "¡La gente normal también puede cambiar!"; que refiere:

"No necesitamos una barra de hierro en la cabeza para modificar nuestra personalidad. Los científicos han estudiado a adolescentes normales durante muchos años... y comprobaron que también cambian.

En un estudio realizado por el Dr Ken Dodge de la Universidad de Duke, a los jóvenes que hacían bullying cuando eran más pequeños se les enseñó una forma distinta, más provechosa de pensar sus problemas. Quienes terminaron este programa cambiaron casi de inmediato. Se metieron en menos peleas y comenzaron a ser menos agresivos con los demás.

¡Y ese cambio permaneció en el tiempo! Crecieron y llegaron a los 25 años SIN meterse en ninguna pelea más, incluso siendo amables con quienes los rodeaban.

Esto muestra que las personas no permanecen crueles de por vida (...)

Frente a lo consignado anteriormente, caben las siguientes preguntas: ¿Quiénes serían los "adolescentes normales"? ¿Quién define los parámetros de "normalidad"? Claramente allí aparece expresada una concepción de sujeto: hay sujetos normales y a los otros,

22. Ver: <http://abc.gov.ar/se-lanza-el-programa-en-sintonia>.

¿cómo se los nombraría? ¿Configuran las prácticas de hostigamiento un fenómeno que sólo tiene que ver con las características de un sujeto? ¿Qué representación lleva pensar a las situaciones de hostigamiento en la escuela como Bullying? En la Guía hay una consideración al respecto. ¿No hay acciones pedagógicas, de intervenciones en el marco de las singularidades y también en las grupalidades que tengan algo para aportar al respecto? ¿No hay modos de pensar, trabajar y construir acuerdos de convivencia que fortalezcan la grupalidad y permitan problematizar prácticas en las que el grupo tiene seguramente mucho para aportar? ¿La solución es someter a los NNyA a Programas Especiales, que no queda claro si son una propuesta escolar o qué cosa son?

Retomando las formas en que se presenta en el índice del Cuadernillo para Estudiantes los distintos apartados del mismo, ¿Hay en esos modos de nombrar lugar para pensar lo social, para situar los procesos relacionales constitutivamente conflictivos y complejos y las particulares formas en que se expresan en la escuela? ¿Se piensa a los conflictos como cuestiones individuales y a los sujetos como “portadores de problemas” que tienen que resolverlos a partir de auto regular el comportamiento? ¿Hay lugar para trabajar sobre cómo el conflicto social atraviesa la vida de los sujetos y cómo ello tiene implicancias en la vida institucional? Los problemas de convivencia en la escuela, ¿se abordan regulando las emociones? O mejor dicho, ¿es sólo una responsabilidad individual que cada quien tiene que asumir? ¿Son los niños, niñas y adolescentes quienes tienen que resolver las situaciones trabajando sobre las emociones, ejercitando los valores y metas, identificando espirales de ansiedad? ¿Cuál es el lugar del adulto cuidador allí? Esos interrogantes, reflejan parte de las preocupaciones que ese tipo de publicaciones produce en quienes sostenemos la responsabilidad indelégable del Estado para garantizar una política de cuidado hacia NNyA y de reconocimiento y protección de sus derechos con lo que ello implica en relación a reconocer sus voces no sólo como registro de sus vivencias anhelos y expectativas, sino también como ciudadanos plenos, con capacidad y responsabilidad para la toma de decisiones.

El tipo de propuestas que expresa el Programa En Sintonía, da cuenta de cómo se piensan y se trabajan los problemas sociales, las manifestaciones del conflicto social en la es-

cuela y también las situaciones de violencia en la escuela: son leídas como expresiones o síntomas que porta un sujeto, que a la vez es responsable por las mismas y debe resolverlas. En esa perspectiva, nada se dice del lugar que los adultos educadores ocupamos en las instituciones educativas en tanto funcionarios del Estado. Se desestima que la convivencia, en tal caso, es una construcción, una práctica social que, en tanto tal, siempre está atravesada por tensiones, que se abordan y se pueden trabajar, sólo si antes pueden ser reconocidas.

La construcción de entornos de cuidado y buenas prácticas de convivencia, mucho tiene que ver con el lugar que ocupa el docente en la escuela, con la intervención que, en términos de acompañamiento, constituye un acto político, como el de educar, porque insiste en colocar en el centro de la escena el acto educativo y sus condiciones de posibilidad. Allí donde se obstaculice ese acto o se vulnere sus condiciones, irrumpe la intervención del adulto en la escuela para sostener²³.

Las perspectivas teóricas, entonces, dan lugar a modos de nombrar, a formas distintas para desplegar las intervenciones y a distintas cosmovisiones.

La intervención, como ya se ha dicho, se sostiene desde un lugar político ya que el fin último es intervenir en los procesos institucionales para incidir en la realidad de las escuelas en pos de garantizar mejores condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje puedan suceder. La dimensión política es constitutiva del lugar que la escuela ocupa como institución pública en tanto espacio de cuidado y garante de los derechos de los NNyA.

Toda intervención está atravesada, además por la reflexión ética. La práctica educativa tiene impacto en la vida cotidiana de los sujetos con los que se trabaja. En este sentido, la definición de la política educativa, en tanto política pública, conlleva procesos de reflexión ética que permiten despejar las consecuencias que cada intervención tiene sobre la vida de los sujetos, ¿qué representaciones construye la misma? ¿Qué lugar ocupa el sujeto? ¿Es sujeto de derecho?, ¿Es sujeto de asistencia? ¿Se promueven autonomías?

Todo lo dicho hasta aquí, refuerza la idea que se sostiene que la escuela es uno de los principales efectores

23. Lo mencionado, es sólo un ejemplo de tantos que podrían compartirse: Resolución 1736, que convierte a los equipos institucionales en Distritales, cambio de estructura de la Dirección, creación de figuras que trabajan en acciones históricamente desplegadas por los equipos, Comunicación 5/19 llamada DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje), la cual da cuenta en relación a la idea de -diagnósticos y sus formas de detección- entre tantas otras cosas.

del Estado en la promoción, protección y ampliación de derechos. Claro que eso depende del modelo de educación que se sostenga, que siempre está en estrecha relación con la definición de un proyecto de país. Por ello, es importante argumentar rigurosamente con datos y descripción minuciosa, lo que implican los cambios de enfoque y de paradigma en las políticas educativas, por

lo que ello implica en los modos de mirar a las infancias y en las definiciones de las estrategias de intervención en las situaciones que las afectan. Debemos avanzar en la construcción colectiva de respuestas para volver a centrar las políticas públicas en clave de la mejor tradición justicialista, la de la ampliación y defensa de los derechos humanos.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (2014). "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". En: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Ardoino, J. (1981). *La intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario en la intervención institucional*. México, ed. Folios. Plaza y Valdés.
- Bracchi, C (2017). "Democracia, Participación, Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado", en Revista Voces en el Fénix, año 8 N° 62, junio, pp 52-59. En: https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix%2062%20baja.pdf
- Bracchi, C. (2009). "El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista *Anales de la Educación Común*", en Kaplan, C. (2009) Violencia escolar bajo sospecha. Buenos aires. Edit. Miño y Dávila.
- Carballeda, A. (2006). *El trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención*. Buenos aires. Editorial Espacio.
- Cazzaniga, S (2009). "Conflicto y conflictividad social: dos categorías válidas para comprender la pobreza y la intervención profesional", en Bertolotto y Lastra (comps) Políticas públicas, Conflictividad social y pobreza. (Pp 35-41) CEFOMAR.
- Cazzaniga, S. (2009) Intervención en Trabajo Social. Material Cátedra. Facultad de Trabajo Social – UNER.
- COPRETI (2010). *Construyendo Territorios sin Trabajo Infantil*. Herramientas para la Gestión Compartida de Estrategias Integrales frente al trabajo infantil con enfoque de Desarrollo Local. Manual de orientación para agentes de políticas públicas en el ámbito local.
- DGCyE. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (2005). Comunicación 8/2005: "Estrategias comunitarias en la escuela". Conferencia a cargo del Dr Galende y Alonso.
- DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2012). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar. Ver En: http://abc.gob.ar/psicologia/sites/default/files/guia_de_orientacion_0.pdf
- DGCyE, DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEPE (2014): Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes. Unicef. Buenos Aires.
- Filmus, D (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires. Edit Santillana.
- Grinberg S-Porta L (2018). Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión. Sudamérica | N°9 – Hernández Zamora, G (1992) Ensayo sobre identidad e identificación. México. DIE-CIN-VESTAV. En: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g_identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf
- Kaplan, C. (2006): Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela. Buenos Aires. Edit. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Bs. as. Ed. Miño y Davila.
- Kaplan, C; Melo, A; Vasquez, E. (2017). Políticas de cuidado en la Escuela: Aportes para trabajar problemáticas del suicidio e intentos de suicidio. Publicación UNICEF- DGCyE. Disponible en: http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/modulo_de_suicidio.pdf
- Karabel, J. y Halsey, H. (1976). "La investigación educativa: una revisión e Interpretación" en J.Karabel y H. Halsey (comp.), Poder e ideología en educación. Nueva York: Oxford University Press
- Malacalza, S y Cruz, V (2009). *Escenario Social Complejo*. La construcción interdisciplinaria de la Intervención. La Plata: Editorial de la Campana.
- Marano, G. y D'assaro, a. (2009). "Proyectos de intervención. Algunos aportes para organizar un proyecto". Documento del Taller de Producción de Trabajo Final. Especialización en Docencia Universitaria, Unlp.
- Miguez, D (2008) (comp.) *Violencias y conflictos en las Escuelas*: proximaciones a una problemática actual, Buenos aires. Edit Paidós.
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. Gazeta de antropología.